

Geißler, Gert

Schulreform zwischen Diktaturen? Pädagogik und Politik in der frühen Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim u.a. : Beltz 1994, S. 49-63. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 32)



Quellenangabe/ Reference:

Geißler, Gert: Schulreform zwischen Diktaturen? Pädagogik und Politik in der frühen Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim u.a. : Beltz 1994, S. 49-63 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101623 - DOI: 10.25656/01:10162

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-101623>

<https://doi.org/10.25656/01:10162>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@diipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

32. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

32. Beiheft

Bildung und Erziehung in Europa

Beiträge zum 14. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 14.–16. März 1994
in der Universität Dortmund

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner und Dieter Lenzen

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Fortlaufende Beil. zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

32. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ... Kongreß

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ...

14. Bildung und Erziehung in Europa. – 1994

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ... Kongreß

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ... / im Auftr. des Vorstandes hrsg. –

Weinheim ; Basel : Beltz.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; ...)

Früher Schriftenreihe

NE: HST

Bildung und Erziehung in Europa : vom 14.–16. März 1994 in der Universität Dortmund /

im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner und Dieter Lenten. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1994

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ... ; 14)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 32)

ISBN 3-407-41133-2

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1994 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41133-2

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER	15
FRITZ SCHAUMANN	20
JOHANNA VON BENNIGSEN-FOERDER	23
DETLEF MÜLLER-BÖLING	25

II. Öffentliche Vorträge

DIETER LENZEN Bildung und Erziehung für Europa?	31
GERT GEISSLER Schulreform zwischen Diktaturen? Pädagogik und Politik in der frühen sowjetischen Besatzungszone Deutschlands	49
FRIEDA HEYTING Pluralisierungstendenzen in der Gesellschaft und pädagogische Risiko- beherrschung	65
ANDREA KÁRPÁTI Ungarische Jugendliche in den Neunziger Jahren: Ideale, Meinungen, Erwartungen	79
HANS MERKENS »Youth at risk«. Einstellungen und Wertvorstellungen Jugendlicher in Europa in Zeiten gesellschaftlichen Wandels	93
PETER MORTIMORE Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft	117

FRANÇOIS ORIVEL Stand der Forschung im Bereich der Bildungsökonomie. Allgemeine Übersicht und französische Situation	135
GABRIELA OSSENBACH-SAUTER Demokratisierung und Europäisierung als Herausforderungen an das spani- sche Bildungswesen seit 1970.	149
THOMAS RAUSCHENBACH Der neue Generationenvertrag. Von der privaten Erziehung zu den sozialen Diensten	161
 III. Symposien: Berichte/Vorträge	
FRANK ACHTENHAGEN/ADOLF KELL Symposium 2. Berufsbildung in Europa: Analysen und Perspektiven	179
PETER DIEPOLD Symposium 3. Strukturwandel und Weiterbildung in Europa	191
HANS-GÜNTER ROLFF Symposium 5. Steuerung und Beratung der Schulentwicklung in Europa – Theorien und Fallstudien	207
MARIANNE KRÜGER-POTRATZ Symposium 6. Erziehungswissenschaft und Bildungsreformen im größeren Europa.	225
Symposium 7. Erziehungswissenschaft in Europa – Entwicklung und gegen- wärtige Situation	241
JÜRGEN SCHRIEWER/HEINZ-ELMAR TENORTH Vorwort.	241
GEDIMINAS MERKYS Methodologie und Praxis der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung in der ehemaligen UdSSR	241
ROBERT COWEN Educational Studies in England and Scotland	251
Symposium 8. Schule und Unterricht in Ost und West	263
JÜRGEN BAUMERT Vorwort.	263

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN Von der Kontinuität, die nicht auffällt: Das Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD	264
MIROSLAW S. SZYMANSKI Schule und gesellschaftlicher Wandel in Polen	267
ELISABETH FUHRMANN Didaktik und Unterrichtsforschung in der DDR – Was bleibt?	269
JÜRGEN BAUMERT Bildungsvorstellungen, Schulleistungen und selbstbezogene Kognitionen in Ost- und Westdeutschland	272
RAINER LEHMANN Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutsch- land im internationalen Vergleich	277
INGVAR LUNDBERG Leseunterricht in internationaler Perspektive	280
BERNHARD WOLF/CHRISTINE WEBER/ANDREAS FREY/INGRID KAGEL Alltag des Kindergartens im deutsch-deutschen Vergleich	281
LUTZ KOCH/WINFRIED MAROTZKI/HELMUT PEUKERT Symposium 9. Demokratie und Erziehung in Europa	285
MARGRET KRAUL/CHRISTOPH LÜTH Symposium 10. Der Einfluß von Religion und Kirche auf geschlechtsspezifische Sozialisation und Ausbildung im europäischen Vergleich	301
RENATE NESTVOGEL/ANNETTE SCHEUNPFLUG Symposium 11. Europas Bilder von der »Dritten Welt« – erziehungswissen- schaftliche Auswirkungen	317
Symposium 12. Öffentliche und familiale Kleinkinderziehung in Europa – Schwerpunkte der frühpädagogischen Forschung	333
KARL NEUMANN Bericht	333
HANS-GÜNTHER ROSSBACH/WOLFGANG TIETZE Vorschulische Erziehung in den Ländern der Europäischen Union – Eine vergleichende Studie	336
Symposium 13. Primarstufenlehrerinnen in Europa	349
ELKE NYSEN Einführung	349

MANFRED BAYER	
Retrospektive und prospektive Gedanken zur Einleitung des Symposions. . .	351
DAGMAR HÄNSEL	
Primarlehrausbildung und -beruf als weibliche Karriere	353
EDITH GLUMPLER	
Von der Unterstufenlehrerin zur Grundschullehrerin. Probleme und Perspektiven der Ausbildungs- und Studienreform nach der deutschen Vereinigung	355
BEATRIX LUMER	
Integration und Kooperation als zentrale Aufgaben von Grundschul- lehrer/innen in Europa – Konsequenzen für die Ausbildung	358
MANFRED BAYER	
Bericht über den Beitrag von PETER HEASLIP, Early Years Consultant in Sandford/Avon (GB) zum Thema: »Die europäische Dimension der Ausbil- dung von Elementar- und PrimarstufenlehrerInnen«	360
JOHANNES WILDT	
Bericht über die Podiumsdiskussion: PrimarstufenlehrerInnenausbildung zwischen Universität und Fachhochschule	363
PETER ALHEIT/RUDOLF TIPPELT	
Symposium 14. Neue Forschungstendenzen in der europäischen Erwachse- nenbildung.	367
FRANZ-JOSEF KAISER/GÜNTER PÄTZOLD	
Symposium 15. Berufliche Umweltbildung in Europa	385
Symposium 16. Sonderpädagogik in Europa – Tendenzen, Entwicklungen, Perspektiven im Vergleich	401
MONIKA A. VERNOOIJ	
Einleitung.	401
PETER MITTLER	
Einbeziehen statt ausschließen	401
ALOIS BÜRLI	
Zur pädagogischen Situation behinderter Menschen im europäischen Vergleich.	405
BENGT-OLOF MATTSON	
Sozialpolitische Entwicklung in der EU im Hinblick auf behinderte Menschen, aus skandinavischer Sicht.	409
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT	
Sonderpädagogische Entwicklung in Frankreich	411

AGNES LÁNYI-ENGELMAYER Der politisch-ideologische Einfluß auf die Erziehung und Bildung von behinderten Kindern in Ungarn	415
HANS HOVORKA Sonderpädagogische Zentren als Kooperationsbeispiele netzwerkorientier- ter Gemeinwesen	418
JOHAN STURM/DORIEN GRAAS Das Sonderschulsystem am Ende? Das niederländische Beispiel	420
MONIKA A. VERNOOIJ Ausblick	423
Symposium 17. Freizeitbildung: ein neues Thema für Europa? Zum Verhältnis von Freizeitpädagogik und leisure studies	425
WOLFGANG NAHRSTEDT/REINHOLD POPP Einleitung	425
WOLFGANG NAHRSTEDT Freizeitpädagogik und leisure studies in Europa: Probleme und Frage- stellungen	430
GISELA WEGENER-SPÖHRING Freizeitbildung als Teil allgemeiner Bildung	437
HORST W. OPASCHOWSKI Freizeitwissenschaft als neue Spektrumswissenschaft	441
Symposium 18. Psychoanalytische Pädagogik in Europa: Geschichte – Institutionen – Handlungsformen	445
REINHARD FATKE/BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID Einführung	445
WILFRIED DATLER Psychoanalytische Pädagogik im Ursprungsland Österreich: Einige problem- geschichtliche Anmerkungen	446
MIREILLE CIFALI/JEANNE MOLL Die Begegnung der Pädagogik und der Psychoanalyse in den frankophonen Ländern	449
MIA BEAUMONT »Erziehungstherapie« in Großbritannien: Ein Fallbeispiel	452
ARIANE GARLICH/MARIANNE LEUZINGER-BOHLEBER Aufgewachsen in zwei Deutschlands. Eine pädagogisch-psychoanalytische Studie mit Kindern in Jena und Kassel	455

WILFRIED GOTTSCHALCH	
Abhängigkeitsscham und Trennungsschuld in der deutsch-deutschen Erziehungspraxis.....	459
MARIO ERDHEIM	
Ethnische und universalistische Identität	461

IV. Bildungspolitische Erklärung

Berufliche Orientierung und Hochschulzugang: Empfehlungen der Experten- kommission der DGfE zu einer Neugestaltung der Sekundarstufe II.....	467
---	-----

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge

Schulreform zwischen Diktaturen?

Pädagogik und Politik in der frühen Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands¹

Stand die Schulreform der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) zwischen Diktaturen, war sie der Versuch, totalitäre Herrschaft zu zerstören und gleichzeitig neu zu begründen, oder lag sie jenseits solcher Absicht, intendierte vielmehr Demokratie? Wie läßt sich erklären, daß Pädagogen nichtkommunistischer politischer Herkunft und mit der Lehrerbewegung der Weimarer Republik verbunden, Pädagogen, die unter den Bedingungen des NS-Staates demokratisches Denken bewahrt und dafür manches riskiert hatten, sich anhaltend zu einer Ordnung bekannten, die seit 1946 von Politikern vergleichbarer politischer Herkunft in den Westzonen kurzerhand als »rotlackierter Nazismus« bezeichnet wurde (vgl. SCHMOLDT)? Läßt sich begreifen, daß Pädagogen wie HANS AHRBECK, HEINRICH DEITERS, ROBERT ALT, ERWIN MARQUARDT, ERNST HADERMANN, FRITZ RÜCKER, MAX KREUZIGER, HANS SCHALLOCK und viele mehr noch gemeinsame Sache machten mit Altkadern aus der KPD, mit PAUL WANDEL etwa, HANS SIEBERT, WALTER WOLF und WILHELM SCHNELLER? War es eine »gemeinsame Sache«, oder stand solche pädagogische Koalition nicht für eine der SBZ eignende Spannung von demokratischen und diktatorischen Ansätzen, für eine Spannung, die als Verhältnis von reformerischem Aufbruch und machtpolitischer Gegensteuern auch der Pädagogik ihr Gepräge gab?

Für das Bejahen dieser Frage gibt es Anhaltspunkte – sowohl in der Frühgeschichte der SED als auch in der Konflikt- und Motivgeschichte von Pädagogen. Bei der folgenden Behauptung meiner These stütze ich mich vornehmlich auf in den Diskurs bislang noch nicht eingegangene Fakten, die ich durch Archivrecherchen gewonnen habe.

1. Demokratischer oder diktatorischer Sozialismus?

In einem gewissen Sinne lassen sich die in der unmittelbaren Nachkriegszeit hinsichtlich der Konstitution des künftigen politischen Systems anzunehmenden theoretischen und politischen Spannungen bis in die Führungsgremien der SED hinein verfolgen. Am 24. und 25. Oktober 1946 kam es auf der 6. Tagung des Parteivorstandes der SED zu einer bemerkenswerten Diskussion. Zwar hatte diese Partei schon im April 1946 die »Eroberung der politischen Macht der Arbeiterklasse« als Ziel deklariert

1 Die Langfassung des Beitrages mit Anmerkungen, Kurzbiographien und detailliertem Quellennachweis kann beim Verfasser angefordert werden.

(vgl. GRUNDSÄTZE, S. 207), aber wie diese Macht zu definieren sei, war noch umstritten. ANTON ACKERMANN, der dominierende Kulturpolitiker der Partei, vertrat auf der Tagung die Auffassung, Diktatur bedeute ein besonderes russisches Phänomen. Die Arbeiterklasse sei in Rußland »unter besonderen Umständen zur Macht« gelangt, infolgedessen habe ihre Herrschaft »auch besondere Formen« angenommen. In Deutschland hingegen, wo die Arbeiterklasse anders als in Rußland die Mehrheit der Bevölkerung bilde, bestehe für ihre Partei die Möglichkeit, »mit demokratischen Mitteln zur Macht zu kommen« und »auch mit demokratischen Mitteln die Macht weiter auszuüben« (SAPMO-BArch. – IV 2/1/10. – Bl. 143). Zur Politik der früheren KPD habe es gehört, die russischen Erfahrungen auf die anders gearteten deutschen Verhältnisse mechanisch übertragen zu wollen. Durch diesen jahrelang praktizierten Fehler sei die »Niederlage der Arbeiterklasse im Jahre 1933« mit herbeigeführt worden (vgl. ebd., Bl. 140). Ein »außerordentlich gefährliches Beginnen« bedeute es deshalb, wenn jetzt in der Partei »hier und dort« darüber diskutiert werde, den neuen Politikansatz der KPD (vgl. DOKUMENTE 1986, S.12) vom Juni 1945 aufzugeben. ACKERMANN setzte sich mit diesen Ausführungen, obgleich im Rahmen kommunistischer politischer Theorie, deutlich von Formen der Machtausübung in der UdSSR ab.

OTTO GROTEWOHL, 1921/1922 Volksbildungsminister in Braunschweig, nun einer der beiden Parteivorsitzenden der SED, bezeichnete die Ausführungen ACKERMANNs als »vorzüglich« (vgl. SAPMO-BArch. – IV 2/1/10. – Bl. 171). Auch er begriff die »sehr blutige und brutale Diktatur in Rußland« als durch besondere historische Umstände bedingt, als einmaligen, vorübergehenden geschichtlichen Akt (vgl. ebd., Bl. 186). RICHARD WEIMANN, bis 1933 Leiter der Abteilung Bildung und Kultur beim Parteivorstand der SPD, jetzt einer der beiden Leiter des Referats Schulen und Erziehung in der Kulturabteilung des Zentralsekretariats der SED, nannte den Gedanken der Diktatur »verhängnisvoll«, auf »die allgemeinen Postulate der Menschlichkeit, der Menschenrechte, der Demokratie« müsse die Politik der Partei sich stützen (vgl. ebd., Bl. 168).

Deutlich anders auf die Dinge sah von den Rednern allein PAUL WANDEL, Führungskader der KPD in der Moskauer Emigration, jetzt Präsident der im August 1945 geschaffenen Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung (DZfV). Er erklärte, die Herrschaft der Arbeiterklasse werde, »ob es den Leuten gefalle oder nicht«, eine Diktatur sein. Bei der Errichtung dieser Herrschaft, sei es auch die einer Mehrheit, werde es »einen unerhört scharfen Kampf« geben (vgl. ebd., Bl. 163).

2. Motive und Hoffnungen des Anfangs

Nachdem die deutsche Gesellschaft im 20. Jahrhundert den Weg über Krieg, Nationalsozialismus und wiederum über Krieg genommen hatte, erschien es Schul- und Sozialreformern nicht nur kommunistischer Provenienz durchaus zwingend, das Gefüge dieser Gesellschaft radikal zu verändern. Sie schlossen sich unter der populären Devise »Nie wieder Krieg und Faschismus«, guten Glaubens, teils auch mit Bedenken dem Versuch einer grundlegenden sozialen Neuordnung und einer dieser entspre-

chenden Schule an. Radikaldemokratische Strukturreformen (vgl. KLESSMANN, S. 81) fanden Resonanz in der Arbeiterschaft, unter der Landbevölkerung, auch bei Teilen der Mittelschichten. Daß das kapitalistische Wirtschaftssystem den staatlichen und sozialen Lebensinteressen des deutschen Volkes nicht gerecht geworden sei, »kapitalistische(s) Gewinn- und Machtstreben« nicht Ziel und Inhalt der sozialen und wirtschaftlichen Neuordnung sein sollte (vgl. DAS AHLENER PROGRAMM, S. 117), war eine Kommunisten und Sozialdemokraten geläufige, aber auch unter christlichen Demokraten anzutreffende Vorstellung (vgl. BOROWSKY, S. 44, S. 58). Es gab unter den sozialistischen Reformern der SBZ den Willen zu einer neuen, sozial akzentuierten Demokratie ebenso wie das Demokratieversprechen aus machtpolitischem Kalkül. Ob Demilitarisierung, Denazifizierung, Dekartellisierung, Demokratisierung in der SBZ auf ein Nachholen von Revolutionszielen von 1918 oder auf eine Gesellschaft sowjetischen Typs hinauslaufen würden, war noch nicht entschieden.

Die Kommunisten waren der unter sowjetischer Besatzungsmacht aussichtsreichen Hoffnung, in einem noch nicht erfaßbarem Zeithorizont die soziale Neuordnung hin zu einem Sozialismus ihrer Vorstellung treiben zu können, entweder im Sinne der durch die KPdSU(B) in Rußland scheinbar erfolgreich vorexerzierten Machtpolitik oder auf neuem Wege und mit anderen Lösungen. Auf ihre zahlenmäßige Stärke in der seit April 1946 bestehenden Einheitspartei und das Demokratieversprechen der ehemaligen KPD vertrauend, rechneten viele Sozialdemokraten mit der künftigen Geltung demokratisch-sozialistischer Leitvorstellungen beim gesellschaftlichen Neuaufbau. Den Glauben, eigene Ideen demokratisch geltend machen zu können, teilten auch aus christlichen und liberalen Motiven von der Chance des sozialen Gedanken inspirierte Persönlichkeiten, ob sie nun parteilos waren oder den übrigen zugelassenen Parteien, der von ehemaligen Sozialdemokraten dominierten Lehrgewerkschaft, dem Kulturbund (vgl. WEHNER) und weiteren Organisationen der SBZ angehörten.

Welche Seite sich durchsetzen, wie die latent oder offen fortwirkende Konkurrenz der Ideen ausgetragen werden würde, ob eine Synthese zwischen den sozialen Lagern vielleicht möglich war, wie Gesellschaft, politisches System und Schule in Deutschland und in der SBZ sich gestalten ließen – alles das waren anfangs noch offene Fragen. Allgemein war ihre Beantwortung abhängig von der künftigen Deutschlandpolitik der Siegermächte, vom Fortbestand oder vom Ende ihrer Kooperation. Letzte Gewißheit über die strategischen politischen Absichten der UdSSR, mithin STALINS (vgl. BODENSIECK), bestand in der SED-Führung nicht. Wie die sowjetische Besatzungsmacht sich verhalten würde, wenn – sowjetischem Sicherheitsinteresse durchaus nicht entgegen (vgl. WEIDENFELD/KORTE, S. 162ff.) – dauerhaft ein geeintes, neutralisiertes, an demokratische Formen und Übereinkünfte der Alliierten gebundenes Deutschland entstünde, war keineswegs sicher. Die Geschichte sowjetischer Außenpolitik und der Komintern hatte gezeigt, daß auch kommunistische Parteien dem übergeordneten Interesse der UdSSR geopfert werden konnten. Aus solcher Sicht war auch die Begründung der sozialistischen Einheitspartei, der SED, ein für Kommunisten und Sozialdemokraten gleichermaßen in seinem Ausgang offenes, vom Gang der Weltpolitik abhängiges und damit auch unsicheres Unternehmen. Es ergaben sich für die KPD-Fraktion innerhalb der SED-Führung politische Unwägbarkeiten, die in der gerade erst geschaffenen und schon zahlenmäßig stärksten deutschen Nachkriegspar-

tei, den Zeitzeugen die unterschiedlichsten Erinnerungen mitgebend, sowohl demokratische als auch diktatorische Tendenzen gestatteten. Das Zustandekommen der Partei und der Umgang mit deren zumeist dezidiert antisowjetischen Gegnern verwies allerdings bereits – wie besonders auch die Praxis von Enteignung und Internierung (vgl. FRICKE) – auf das der Besatzungsmacht innewohnende besondere Gewaltpotential.

3. Pädagogischer Konsens

Für die Sicht der von sozialdemokratischer Seite in die SED eingegangenen, parteipolitisch weniger geprägten Pädagogen war hinsichtlich der SED-Gründung vor allem die Überlegung bestimmend gewesen, welche Möglichkeiten das Zusammengehen und die schließliche Vereinigung mit den Kommunisten für die Verwirklichung ihrer bislang parlamentarisch weitgehend abgewiesenen, vor allem auf die soziale Einheitschule (vgl. BECKER/KLUCHERT, S. 183–206) gerichteten Reformpläne bot. Erkennbar schon im Spätsommer 1945, waren in der SBZ und in Berlin – anders als in den übrigen Besatzungsgebieten (vgl. zu den divergierenden Entwicklungen den Literaturbericht SCHMOLDT 1990) – bildungspolitische Vorentscheidungen zugunsten einer grundlegenden Schulreform gefallen. Über diese bestand zwischen kommunistischen und sozialdemokratischen Pädagogen ein schulreformerischer Konsens (vgl. auch HOHLFELD, S. 84ff.), der trotz aller nachfolgenden politischen Belastungen noch bis hin zur Annahme des Schulgesetzes von Groß-Berlin im November 1947 (vgl. KLEWITZ 1993; RADDE 1993) wirkte. Dieser Konsens ging zurück auf gemeinsame Arbeit in Lehrerorganisationen und an Reformschulen der Weimarer Zeit, auf bildungspolitische Linkskoalitionen der frühen 20er Jahre, schließlich auf gemeinsame Schicksale besonders während der NS-Herrschaft. Aus dieser Erfahrung im linken pädagogischen Reformlager integrativ wirkende Persönlichkeiten gewannen insbesondere in der Vier-Sektoren-Stadt Berlin Bedeutung, so neben bereits genannten auch ERNST WILDANGEL und JOHANNES RESCH. Zu den bildungspolitischen Zielen, die Sozialdemokraten und Kommunisten verbanden, aber in der Person etwa von GEORG WOLFF auch von den Liberalen und – mit Abstrichen – den Christdemokraten getragen wurden (vgl. ebd., S. 87), zählte die personelle und geistige Entnazifizierung der Schule, die Brechung von Bildungsprivilegien, der Aufbau eines einheitlichen staatlichen Schulwesens, die Trennung von Schule und Kirche, die Herstellung sozialer, schulstruktureller und politischer Bedingungen für den chancengleichen Bildungserwerb in einer sozialistisch verstandenen, egalitär ausgelegten gesellschaftlichen Ordnung. Diese Zielstellungen fügten sich in das politische Konzept der sowjetischen Besatzungsmacht, deren schulpolitische Vertreter sich in einer ganzen Reihe von Einzelfragen gegenüber der deutschen Seite bei insgesamt hoher Sachkenntnis als kompromiß- und lernfähig erwiesen.

Die theoretischen und programmatischen Gestaltungsmöglichkeiten für sozialdemokratische Pädagogen schien bei divergierenden Auffassungen in nachgeordneten Fragen zunächst nicht eingeschränkt, und auch nach der Zusammenführung von KPD und SPD zeichnete sich vorerst kaum eine Änderung ab. Schulpolitische Programm-

entwürfe aus dem Herbst 1945, verfaßt von maßgeblichen Vertretern der SPD wie DEITERS, KREUZIGER und MARQUARDT, benannten als Ziele der Schulreform die »Erziehung zum selbständigen Denken und Urteilen«, die »Achtung vor anderen Meinungen«, die »soziale Verbundenheit mit dem eigenen Volk«, »Freundschaft zu anderen Völkern«, die »Idee der Menschheit überhaupt« (vgl. SAPMO-BArch. – IV 2/905/70. – B. 80). Diesen Pädagogen schwebte eine Erziehung vor, die, wie es DEITERS formulierte, dazu befähigte, »in einem demokratischen Gemeinwesen zu leben, als freier Mensch in einer freien Gesellschaft, deren Grundlagen die Arbeit, Gemeinschaftsgesinnung und Liebe zum Frieden« seien (vgl. ebd.). Einer solchen Erziehung, so hieß es seitens der SPD im Dezember 1945 in den »Richtlinien zur Schulreform«, schien eine »umfassende Einheitsschule vom Kindergarten bis zur Universität angemessen, die sowohl den gesellschaftlichen Bedürfnissen wie den verschiedenen Begabungen gerecht« werde. Die Schule sollte »Kulturmittelpunkt und Stätte sozialer Betreuung« sein, »Sehnsucht nach Kultur« wecken, von Frohsinn, nicht vom Ton der Kaserne beherrscht werden (vgl. ebd., Bl. 40). Kommunisten mit pädagogischer Kompetenz formulierten nicht viel anders. In einem Entwurf zur Schulreform bestimmte KARL SOTHMANN als Ziel der Erziehung »die Bildung eines freiheitlich denkenden und handelnden Menschens, der für sein Tun und Lassen die volle Verantwortung« übernimmt (vgl. DIPF-BBF/Arch. – SOTHMANN 35).

Bestimmungen des Erziehungsziels dieser Art lagen sowohl der öffentlichen als auch der intern in Wissenschafts- und Verwaltungskreisen geführten Reformdiskussion zugrunde (vgl. GEISLER 1991a). Sie prägten im Oktober 1945 den »Aufruf des Zentralkomitees der KPD und des Zentralausschusses der SPD zur demokratischen Schulreform« (vgl. DOKUMENTE 1970, S. 207), im April 1946 die »Grundsätze und Ziele der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands« (vgl. ebd., S. 208) und im Mai/Juni gleichen Jahres die mit geringen Abweichungen gleichlautenden Ländergesetze zur »Demokratisierung der deutschen Schule« (vgl. ebd., 209).

Noch im Januar 1947 legte die Schulkommission der SED den Entwurf eines Erziehungsprogramms der Partei (vgl. SAPMO-BArch. – IV/905/3. – Bl. 17/18) vor. Der Entwurf zielte auf eine Synthese von Arbeits- und Lernschule, die schon im Februar 1946 auf der Kulturkonferenz der KPD von JOSEF NAAS vertreten worden war (vgl. UM DIE ERNEUERUNG, S. 62), dann für das Schulgesetz von 1946 bestimmend wurde und weitgehend Rückhalt in der universitären Erziehungswissenschaft besaß, wenig hingegen allerdings bei den stark reformpädagogisch geprägten Führungspersonlichkeiten in der Lehrgewerkschaft. Dem Programmentwurf zufolge sollten die Kinder »zu freien Persönlichkeiten heranwachsen, die selbständig zu denken und verantwortungsbewußt zu handeln verstehen«. In dieser Schule müßten die Kinder zu ernster Arbeit angehalten werden, ebenso aber sei auf eine lebendige Gestaltung des Unterrichts zu sehen, der »die schöpferische Selbständigkeit der Schüler« wecke und die Schule zu einer »Stätte der Lebensfreude« mache. Die Schule sollte sich durch Mitwirkung der Lehrer, Eltern und gesellschaftlicher Organisationen als »Lebensgemeinschaft« gestalten und zu einem Kulturmittelpunkt in Stadt und Land werden. Festgeschrieben wurde im Entwurf die Schülerselbstverwaltung und das Recht der Religionsgemeinschaften, der schulpflichtigen Jugend Religionsunterricht zu erteilen. Allen Schülern sei das menschliche Kulturgut zu erschließen, wobei »das

religiöse Kulturgut seiner Bedeutung entsprechend gewürdigt« werden müsse. Für die letzten Grundschuljahre sah der Entwurf neben dem verbindlichen gemeinsamen Kernunterricht »besondere(n) Gruppenunterricht für die verschiedenen Begabungsrichtungen« vor, um dann an der Oberschule die »begonnene Begabungsdifferenzierung« fortsetzen zu könne (vgl. SAPMO-BArch. – IV 2/905/70. – Bl. 137–140).

4. Bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Kräftekonstellation

Bis etwa zum Spätsommer 1947 hielt sich in der SBZ eine bemerkenswerte bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Kräftekonstellation. Zu einem »rigorosen« Vorgehen (vgl. JAEGER, S. 876) reichte das Durchsetzungsvermögen der SED im Bereich der Volksbildung (vgl. GEISSLER 1994) noch nicht aus, und ein solches war bis dahin weder ihre Politik noch die der Besatzungsmacht, ausgenommen die auf anhaltenden sowjetischen Druck zustande gekommene, in den Ländern unterschiedlich gehandhabte Entlassung von Lehrern mit ehemaliger NSDAP-Zugehörigkeit. Soweit sie nicht in den Ruf einer Kollaboration mit dem NS-System geraten waren, blieben Vertreter der in der Weimarer Zeit etablierten erziehungswissenschaftlichen Lehre zunächst akzeptiert, obwohl einige von ihnen an den Universitäten bereits in Konflikt mit der neuen Macht standen oder mit der strukturellen Aufwertung der Erziehungswissenschaft durch die Einrichtung Pädagogischer Fakultäten auch disziplinständige Auseinandersetzungen auszutragen hatten. Diese Pädagogen waren politisch noch nirgends verdrängt, und die durch Besatzungsmacht und SED protegierten Exponenten sozialistischer und marxistischer Erziehungsideen hatten sich noch nicht allgemein durchgesetzt. In dieser Situation konnte sich noch im Mai 1947 lehrstuhlbestallte deutsche Erziehungswissenschaft in der Spannweite von THEODOR LITT, PETER PETERSEN, HANS AHRBECK, KARL TRINKS, HEINRICH DEITERS, MAX GUSTAV LANGE und ROBERT ALT über das Erziehungsprogramm der SBZ disputierend begegnen (vgl. GEISSLER 1991b, S. 529ff.). In den Disput einbegriffen waren auch die gerade eben zu Hochschullehrern berufenen ALBERT REBLE, HANS HERBERT BECKER, HANS MIESKES, HANS RÖSSGER, KARL SCHRADER sowie Pädagogen wie die Fröbelforscherin ERIKA HOFFMANN, der ehemalige preußische Regierungsrat und Arbeitsschulmethodiker OTTO KARSTÄDT, der Begründer der »Schulfarm Scharfenberg« WILHELM BLUME, der Berliner Reformpädagoge und Ressortleiter der DVV für Fremdsprachen OTTO TACKE und der allbekannte PAUL OESTREICH. Insgesamt befand sich die »unter Beteiligung von Experten aller erziehungswissenschaftlichen Richtungen und von Praktikern unterschiedlicher Provenienz« (vgl. BENNER/SLADEK, S. 31) geführte pädagogische Diskussion der frühen SBZ in einem Schwebestand. Bis hin zu PETERSEN, der im Schulgesetz von 1946 die Ablösung von einem lange veralteten Schulorganismus sah (vgl. GLEICHES BILDUNGSRECHT, S. 15), waren die getroffenen bildungspolitischen Strukturentscheidungen im Kern akzeptiert, während die Auffassungen zum inneren Profil der Schule, zu den Grundlagen der Erziehungswissenschaft, zu den konkreten Zielen der Erziehung und zur sozialen Funktion der Pädagogik teils erheblich auseinandergingen.

Bei gemeinsamer Abweisung nationalsozialistischer Erziehung und bei teilweiser Übereinstimmung in der Anerkennung der mit dem Schulgesetz von 1946 vorgegebenen Reformziele koexistierten verschiedene pädagogische Strömungen: traditioneller, keineswegs überwundener Volksschulherbartianismus, bei Vorrang der Arbeitsschulidee verschiedene Strömungen der Reformpädagogik, Gymnasialpädagogik mit hoher Sachanforderung und weitgehend ohne pädagogisch-psychologische Ambition, kirchlich-karitativ bestimmte Sozialpädagogik, geisteswissenschaftliche Pädagogik, soziologische erziehungswissenschaftliche Ansätze, dazu fragmentarische deutsche marxistische Pädagogik, deren Überformung durch kanonisierte sowjetische Pädagogik noch nicht begonnen hatte. Daraus ergab sich eine Vielfalt in der Lehrerbildung wie an den Schulen, die einer strengen Reglementierung durch Lehrpläne noch nicht unterworfen waren. Eingang in den Diskurs fanden allerdings christlich konfessionsgebundene Pädagogik ebensowenig wie auf Privatschulen gründende Erziehungskonzepte.

Für diese relative Pluralität gab es im staatlichen System noch günstige Voraussetzungen. Mit der Eröffnung von Pädagogischen Fakultäten an allen Universitäten der SBZ erlangte die Erziehungswissenschaft im Jahre 1946 zumindest formal-strukturell bislang unbekannten institutionellen Rückhalt (vgl. HERRLITZ 1988; CLOER 1988; KERSTING). Den Länder- und Provinzialregierungen war es noch möglich, eigenständige Akzente zu setzen. Die Lehrerkollegien besaßen Mitbestimmungsrechte, die für eine Praxis im Sinne kollegialer Schulleitung offen waren. In der Gewerkschaft »Lehrer und Erzieher« verfügten die Pädagogen über eine einheitliche, auf Wahrung ihrer Mitbestimmungsrechte bedachte Interessenvertretung. Obwohl die Lehrervereine der Weimarer Republik keine Fortsetzung fanden, belebte sich in den »Arbeitsgruppen sozialistischer Lehrer« die Fachdiskussion. In Freundeskreisen der »neuen Schule« sammelten sich Eltern unterschiedlicher politischer Herkunft. Die FDJ agierte noch als einheitliche überparteiliche Jugendorganisation, wobei in deren Kindervereinigungen reformpädagogische Ideen präsent waren. Es war das alles nicht nur demokratische Fassade im Sinne von Pseudoöffentlichkeit, sondern noch der Wirkungsraum durchaus heterogener, aus historischer Erfahrung in ihrem politischen und sozialen Reformwillen zugleich organisatorisch verbundener Kräfte.

In diesem bildungspolitischen Kräftespektrum besaßen die Nichtkommunisten vorerst noch erhebliches Gewicht. Das galt auch für die SED selbst. Die schulpolitische und pädagogische Meinungsvielfalt reichte bis in die SED, der zu dieser Zeit die meisten der namhaften Pädagogen angehörten. Zwar verfügte diese Partei in den Schulverwaltungen, in der Lehrerschaft und der Gewerkschaft über einen hohen Mitgliederanteil, aber die Klagen über mangelnde politische Standfestigkeit der Mitglieder und eines Teils der Funktionäre, über die verbreitete Akzeptanz »antisowjetischer Auffassungen« in der Partei, ebenso über die »Verbürgerlichung« von SED-Verwaltungsangestellten riß nicht ab. Noch im Juli 1948 konstatierte WALTER ULBRICHT, »daß unsere Partei noch nicht die führende Partei der Arbeiterklasse« sei, daß »sie dieselben Schwankungen« zeige, die »innerhalb der Arbeiterklasse und der Werktätigen« bestünden (vgl. SAPMO-BArch. – IV/2/1/52 – Bl. 14).

Die Ursache für diese noch möglichen »Schwankungen« bestand hinsichtlich der Bildungspolitik nicht zuletzt darin, daß die KPD mit nur wenigen Mitgliedern von

pädagogischer beruflicher Herkunft in die SED eingegangen war. Zwar hatte die Besatzungsmacht unter Rückgriff auf diesen kleinen Personenkreis oder auf Berufsfunktionäre aus dem zentralen Parteiapparat der KPD einige der wichtigsten bildungspolitischen Positionen besetzen können, aber dieser Personalpolitik waren Grenzen gesetzt. Anders als die kultur- und kommunalpolitisch profilierte SPD war die Ende 1918 gegründete KPD bis 1933 nicht zur Formierung eines gewichtigen schul- und pädagogikkundigen Expertenpotentials gelangt. Ihre wenigen einstigen Führungspersönlichkeiten auf schulpolitischen Gebiet, ehemalige Reichs- und Landtagsabgeordnete wie CLARA ZETKIN, EDWIN HOERNLE, FRITZ AUSLÄNDER, THEODOR NEUBAUER, ERNST SCHNELLER standen aus unterschiedlichen Gründen 1945 nicht mehr zur Verfügung. Vielmehr war in die SED und damit in die Schule, in Schulverwaltung, Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft eine weitaus größere Gruppe von Personen eingegangen, deren Demokratie- und Erziehungsverständnis in der Weimarer Zeit durch die Sozialdemokratie oder auch durch sozialistische politische Gruppierungen zwischen KPD und SPD geprägt worden war. Gerade unter den Pädagogen war das zahlenmäßige Übergewicht dieser Gruppe in der neuen Partei groß, auf den mittleren und unteren Verwaltungsebenen geradezu erdrückend. Auch hatte die SPD in den Monaten vor dem Vereinigungsparteitag einen mehrfach größeren Mitgliederzuwachs unter den Lehrern als die KPD erreichen können. Zugleich aber gewann die SED, da sie an den Lehrereinbildungseinrichtungen vornehmlich von Persönlichkeiten nichtkommunistischer politischer Biographie repräsentiert wurde, weitere, auf die Redlichkeit der Politik vertrauende Mitglieder.

Den zentralen Parteiapparat und drei der fünf Länderministerien für Volksbildung jedoch dominierten in politischer Strategie und Taktik beschlagenen Kulturfunktionäre aus der KPD. Diese Funktionäre, als deren Prototyp und Vordenker seit Herbst 1947 vor allem SIEBERT in Erscheinung trat, erarbeiteten sich ihr Verständnis von Schule, Erziehung und Kind vornehmlich von der Politik und den Grundsätzen leninistischer Revolutionstheorie aus. Sie begriffen die Schule damit als Instrument von Klassenherrschaft, das der bisher herrschenden Klasse zu entziehen und den neuen Klasseninteressen zu unterwerfen war. Auch von der Besatzungsmacht wurde diese Sicht zunehmend deutlicher vorgetragen. Demgegenüber neigte die aus der SPD kommende Mehrzahl der Schulverantwortlichen in der SED eher zu der Ansicht, daß die Schule als eine über den politischen Parteien, den sozialen Klassen und Schichten stehende Instanz des Ausgleichs zu verstehen und zu gestalten sei. Galt den maßgeblichen kommunistischen Kulturfunktionären der SED als Ziel der Erziehung und der Bildung letztlich die Herausbildung von »Klassenkämpfern«, so war unter den in der Schulverwaltung, in der Lehrerausbildung und den Universitäten besonders zahlreichen Parteimitgliedern älterer sozialdemokratischer politischer Herkunft die freie Entfaltung der Persönlichkeit oberstes Prinzip. Auffassungen von einem künftigen Staatsbürger, der sich bedingungslos den letztlich durch die Partei einheitlich gesetzten gesellschaftlichen Verhältnis zuordnete, standen solche gegenüber, die an der Freiheit der Persönlichkeit, an Rechtssicherheit, an politischer Mitbestimmung, an geistiger und politischer Pluralität festzuhalten suchten. Solche Divergenzen blieben zunächst eher latent. Sie standen gegenüber den grundsätzlichen Gemeinsamkeiten in bildungspolitischen Zielvorstellungen zurück.

5. Das Reformprogramm

Die in der SBZ 1946 unter diesen Bedingungen eingeleitete Schulreform gehört nach Programmatik und Realität zu den markantesten Einschnitten deutscher Schulgeschichte. Dem überkommenen gegliederten Schulwesen sollte seine trotz der Weimarer Reformen vorhandene selektive Funktion genommen und eine soziale Reproduktion der früheren Klassenverhältnisse auch vermittels der Schule nicht mehr begünstigt werden. Das Spezifische an Schulreform und Demokratisierung in der SBZ war damit von Anbeginn nicht nur die rigoros-autoritäre Wendung gegen den Nationalsozialismus, sondern auch gegen die bislang geltende Sozialordnung und die von ihr hervorgebrachten Führungsschichten. In den verschiedensten Verlautbarungen wurde die Absicht deutlich, die Schule nach ihrer Struktur, ihrem Lehrplan und ihrem Geist einem entmilitarisierten, die sozialen Polarisierungen überwindenden neuen Deutschland zu verpflichten. Weder sollte ein qualitativer, in verschiedenen Schularten sich ausweisender Unterschied der Bildung anerkannt, noch die nachwachsende Generation vermittels finanzieller Belastung der Eltern sozial geschieden oder gemäß traditioneller Schulstruktur frühzeitig nach Begabungen aufgegliedert und für schon festgelegte künftige Berufung spezialisiert werden. Jeder sollte ohne Unterschied des Besitzes, des Glaubens, des Geschlechts oder seiner Abstammung und im Einklang mit den gesellschaftlichen Bedürfnissen die seinen Anlagen und Fähigkeiten entsprechende vollwertige Ausbildung erfahren.

Erwachsen war dieses Reformprogramm aus dem sozialen und schulpolitischen Konfliktstoff Deutschlands, der seit dem 19. Jahrhundert zu einem Fundus unverwirklichter frühliberaler und demokratischer Schulreformpläne geführt hatte. Im Bewußtsein der Reformer waren insbesondere die in der Volksschullehrerschaft überlieferten Reformpläne, der SÜVERNSche Schulgesetzentwurf, die Reformforderungen im Umkreis der Revolutionen von 1848 und 1918, die Vorstellungen der Volksschullehrervereine, die Bestimmungen der Weimarer Verfassung, Überlegungen von JOHANNES TEWS, GEORG KERSCHENSTEINER, FRITZ KARSEN, auch die österreichische Reform der 20er Jahre. Kommunisten hatten in dieses Programm, das sie politisch stützten, Eigenes kaum eingebracht (vgl. auch HOHLFELD, S. 89ff.). Ihre bei KARL MARX, dann bei AUGUST BEBEL angelegte, in der Praxis der sowjetischen Schule aber weitgehend verworfene Idee der polytechnischen Bildung trat noch nirgends hervor, wenn doch, verband sie sich mit dem Gedanken der Arbeitsschule.

Die Schule in der SBZ war dabei nach Struktur, Erziehungsziel und Bildungsplan eine unmittelbare Entgegensetzung zur Schule im NS-Staat. Im Gegensatz zur vorangegangenen nationalsozialistischen Diktatur, zu der auf Drängen der Besatzungsmacht die personelle Kontinuität bis hin zur Gefährdung des Unterrichts abgebrochen werden mußte, rückte die Schule in das Zentrum des politischen Interesses, bestand eine relativ geschlossene reformerische Gesamtkonzeption, erhielt »Bildung« wieder Reputation, wurden frühere Ansätze einer sozialen Öffnung des Bildungswesens nicht zurückgenommen (vgl. HERRLITZ/HOPF/TITZE 1993, S. 154), sondern entschieden vorangetrieben. Die von den Nationalsozialisten beibehaltene traditionelle Dreigliedrigkeit des deutschen Schulwesens wurde mit dem Schulgesetz von Mai/Juni 1946 beseitigt. Der Unterricht stützte sich auf Inhalte fachlichen Charakters, besonders in

jenen Wissensgebieten, die vordem, so Biologie, Geschichte und deutsche Literatur, nationalsozialistischer Weltanschauung extrem stark unterworfen gewesen waren.

Trotz seiner zeitbedingten Akzente überschritt der Einheitsschulgedanke in der frühen SBZ den Horizont der deutschen liberalen Tradition nicht. Eher kam mit ihm zu moderner Synthese, was jenseits der konservativen Stabilitätsbesorgnis in Deutschland an Schulreformideen geistig seit langem virulent war. Bei aller Nähe zu Einheitschulmodellen im skandinavischen und angelsächsischen Raum verblieb das Schulprogramm in grundsätzlich deutscher Tradition (vgl. TENORTH). Es hielt ganz selbstverständlich an gesamtstaatlich kontrollierter Schulpolitik fest, auch am Berechtigungswesen mit der Steuerung- und Selektionsfunktion des Abiturs, am dualen System der Berufsausbildung. Normierte Erziehung und ein Menschenbild blieben geläufig. Das gleiche Recht auf Bildung blieb durch »Begabtenauslese« nach gemeinsamen acht Grundschuljahren gebrochen.

6. Entdemokratisierung der Reformdiskussion

Solche nur sehr allgemeine Bindung des Programms an die Tradition erschien den in den Westzonen an bildungspolitischen Einfluß gewinnenden Traditionalisten allerdings wenig erheblich. Auch der Umstand, daß die Reform der Schulstruktur in der SBZ den 1947 nochmals erhobenen Forderungen der Alliierten (vgl. DIREKTIVE, S. 337–341) am nächsten kam, half ihrer immer geringeren politischen Akzeptanz im Westen nicht auf. Mit der weiteren nationsteilenden Einbeziehung Deutschlands in den globalen Ost-West-Gegensatz und der beiderseits kompromißlosen Interessensicherung bot sich die Schulreform zudem kaum noch sozial oder pädagogisch, sondern fast ausschließlich politisch motiviert dar.

Hintergrund bislang pluraler Entwicklungen war die in Abhängigkeit von den internationalen Entwicklungen noch relativ offene sowjetische Deutschlandpolitik der UdSSR. Im Interesse der UdSSR lag eher ein neutralisiertes und entmilitarisiertes als das von den Westmächten und den maßgeblichen Westzonenpolitikern schließlich bevorzugte gesplante Deutschland. Durch eine Doppelstrategie (vgl. LEONHARD, S. 45–59) versuchte die UdSSR einerseits – und mit deutlichem Vorrang – eine gesamtdeutsche Lösung zu erreichen, bereitete sich andererseits aber auch auf deren Scheitern vor. Von daher blieb die von der SMAD bestimmte Bildungspolitik in der SBZ darauf angelegt, sowohl für inner- als auch für interzonale Entwicklungen (vgl. GEISSLER 1993) verhandlungsfähig zu bleiben, während zugleich auch hinsichtlich der Schule und Erziehungswissenschaft die Option für die Gründung eines von der SED dominierten Staates gesichert wurde.

Mit der deutschlandpolitischen Entwicklung etwa seit dem Herbst 1947 neigte sich diese Periode ihrem Ende zu. Auf den als politische Kriegserklärung aufgenommenen Marshall-Plan (vgl. WETTIG, S. 789) reagierte die UdSSR in Deutschland mit der rigorosen machtpolitischen Sicherung ihrer Besatzungszone. Im offenen Ausbrechen des Ost-West-Konfliktes (vgl. den Forschungsbericht bei WEBER, S. 141–145) wurde die politische, wirtschaftliche, kulturelle Spaltung Deutschlands unabweisbar. Damit ging der anfängliche, von sowjetischer Seite entgegen dem eigenen System eingeräum-

te und politisch kalkulierte Spielraum für demokratische Kräfte in der SBZ tendenziell verloren. Die Zielbegründung der Schulreform war mit geistigen Herausforderungen verbunden gewesen, die einige Vertretern dieser Reform ein beachtliches theoretisches und geschichtliches Argumentationspotential hatte freisetzen lassen. Nun aber wurde die Realität dieser Reform immer mehr durch diktatorische Machtpolitik und die geistige Enge von vorläufig erfolgreichen Organisatoren der zur Staatspartei aufsteigende SED bestimmt. Mit ihrem 2. Parteitag im September 1947 begann die Formierung der SED zur »Partei neuen Typs«, zur leninistischen »Kampfpartei« (vgl. GEISLER 1991b). Verbunden mit einem personellen Umbruch auf allen Ebenen der Schulverwaltung setzte massiv die Ideologisierung der SED-Mitgliedschaft ein. Ehemalige Sozialdemokraten besaßen auf die Formulierung der grundlegenden schulpolitischen Richtlinien der SED, die bis dahin noch durch einen programmatischen Kompromiß gekennzeichnet waren, bald keinen nennenswerten Einfluß mehr. Mit der bisherigen bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion hatten Besatzungsmacht und SED-Führung einen ungefähren Überblick über geistige Strömungen und politische Kräfteverteilungen gewonnen, der nun eine gezieltere Auslese von »Kadern« gestattete. Repressionen gegenüber den Gegnern oder Kritikern des gesellschaftspolitischen Kurses in der SBZ, von ehemaligen Nazi-Aktivisten bis hin zu Mitgliedern der SED (vgl. FRICKE), nahmen zu. Es begann, wie SIEBERT es formulierte, die »zweite Phase« der Verwirklichung der Schulreform. Und WILHELM PIECK stimmte im September 1948 vor dem Parteivorstand ACKERMANN zu, Sätze wie die im Aufruf der KPD vom 11. Juni 1945, es sei falsch, »Deutschland das Sowjetsystem aufzwingen« zu wollen, werde man heute »niemals mehr schreiben können« (vgl. SAPMO-BArch. – IV/2/1/52. – Bl. 215). WANDEL erklärte es zur Aufgabe, nun mit den Machtmitteln des Staates den »Klassenkampf mit aller Entschlossenheit« zu führen, während ACKERMANN mit der Frage, ob der notwendig gewordene revolutionäre Weg noch die »eventuell anzuerkennende Möglichkeit eines demokratischen Weges zum Sozialismus« einschließe (vgl. ebd., Bl. 194), schon im Begriff stand, von der politischen Bühne abzutreten. Die Entscheidung für die diktatorische Form der Machtausübung war gefallen.

7. Am Scheideweg

Während seit Aufkommen der neuen Richtung ein Teil der Erziehungswissenschaftler und auch der Schulreformer in den Verwaltungen für sich in der SBZ keine Perspektive mehr sah – LITT ging nach Bonn, PETERSEN bemühte sich vergebens um ein Lehramt im Westen, LANGE fand an der FU in Westberlin ein Auskommen – zog sich ein anderer Teil zurück, harrete vorerst aus wie MIESKES in Jena. Ein weiterer Teil aber vollzog die neue Richtung zumindest äußerlich oder aber auch engagiert mit. Für diese Pädagogen war es charakteristisch, daß sie den mit Einheitsschule vollzogenen Bruch traditioneller Bildungsbarrieren als endlich erreichten Durchbruch zu sozialer Demokratie auffaßten. Die elastisch und differenziert gehaltene Einheitsschule galt ihnen als Möglichkeit, soziale Gleichheit zu erwirken. Diese Schule war ihnen eines der Mittel, das nach ihrer Wahrnehmung unabhängig von den bisherigen politischen

Systemen durch Besitz, weniger durch »Begabungen« stetige Durchsetzungsvermögen der sozial privilegierten Schichten einzuschränken, schließlich zu beheben und neuer Privilegierung entgegenzuwirken. Grundlegend für ihre Konzeption der neuen Schule war dabei der Gedanke, die traditionelle volkstümliche Bildung zu überwinden und alle Kinder in jene Bildung einzubeziehen, die aus proletarischer Sicht schon des 19. Jahrhunderts als Privileg sozialer Eliten galt.

Es war die Schwäche jener Pädagogen, daß sie dieser Gedanke letztlich stärker beherrschte als der politischer Pluralität, stärker auch als manche reformpädagogische Idee oder ihre ursprünglichen Vorstellungen von einer demokratischen inneren Schulreform. Zu ihrer Sicht auf die Weimarer Zeit gehörte es, daß die Überwindung des herkömmlichen Bildungswesen auf parlamentarischem Wege äußerst mühsam war, dabei Erreichtes leicht wieder verloren ging, und sie sahen zugleich, wie in anderen Besatzungszonen als der ihren dieses Bildungswesen erfolgreich rekonstituiert wurde. Während Reformen in den Westzonen mit der Respektierung der parlamentarischen Demokratie ihre Erfolglosigkeit wiederum zu akzeptieren hatten und Bildungspolitiker wie ADOLF GRIMME resignierend von ihren Ämtern zurücktraten (vgl. CLOER 1986), trafen Pädagogen der SBZ eine andere Wahl. Sie entschieden sich, inspiriert zunächst auch durch die oktroyierende Politik anfangs aller Besatzungsmächte, für die widersprüchliche Verbindung von egalitär angelegter sozialer Strukturreform und elitär-autoritativer politischer Herrschaft, und im Vorfeld der DDR-Gründung nicht mehr für soziale Demokratie, sondern für soziale Diktatur. War, wie sie erwog, eine solche Herrschaft als temporäre Machtausübung nicht vielleicht doch vertretbar, wenn sie von ökonomischer Herrschaft entband, die für einen Teil der Gesellschaftsmitglieder bislang Existenznot, Armut und Unbildung bedeutet, damit auch Demokratie beschränkt hatte? War politische Freiheit nicht erst dann wirklich möglich, wenn die soziale allgemein gemacht war? Würde sich die diktatorische Macht nicht selbst aufheben, wenn alle Menschen in Verhältnisse sozialer Gleichheit und Sicherheit gesetzt waren? Und wo bliebe der Sinn von Geschichte, wenn die neue Gesellschaft so ausfiel, daß die aktiven Gegner des Nationalsozialismus zur politisch bedeutungslosen Minorität herabgestimmt werden könnten? War alles der Meinung zu überlassen? Ließen sich alte Verhältnisse, auch die der Schule, allein durch das Wort brechen?

Es waren das im geschichtlichen Kontext verständliche Fragen. Ihre machtpolitische Beantwortung jedoch lag nahe. Versucht wurde eine elitäre Vermittlung von Demokratie und Diktatur, von Geist und Macht, von Erziehung und Gesellschaft. Die Wissenschaft, auch die der Erziehung, affirmierte die Politik. Später mußte sich zeigen, daß der Rückgewinn von dabei aufgegebenen Freiheiten den Sturz des ganzen Systems fordern würde.

Pädagogen des Neubeginns von 1945 durchliefen auf diesem Weg Konflikte, die bei einigen bald in Desillusionierung mündeten. DEITERS etwa hatte das »Schicksal, das den Schulreformern im Jahre 1933 bereitet« worden war, als »die Quittung für die Überschätzung des guten Willens im deutschen Volke und seiner Jugend« begriffen. Man wisse nun, daß »ein Volk zur Demokratie auch erzogen werden« müsse. Dabei sei es »Pflicht und Recht der Vorgesetzten, auch die Zurückbleibenden nach sich zu ziehen« (vgl. DEITERS). Zu versuchen, »aus der Masse heraus die Klärung politischer und pädagogischer Probleme zu gestalten«, sei nicht das Wesen der Demokratie

(vgl. SAPMO-BArch. – Kulturbund 431). In diesem Sinne hatte er elitäre Herrschaftsausübung als demokratische Umerziehung verstehen können.

An der Wende zu den 60er Jahren mußte DEITERS angesichts des Verzichtes auf einheitliche universitäre Lehrerbildung, der Zurücknahme patriotischer zugunsten sozialistischer Erziehung, der Durchsetzung eines polytechnischen Bildungskonzepts den Abbruch der letzten Reste von pädagogischen Intentionen aus der Zeit der SBZ verzeichnen. In privaten Aufzeichnungen konstatierte er, als Pädagoge habe er versäumt, »die These vom Zusammenhang zwischen Politik und Pädagogik so zu fassen, daß die Unterwerfung dieser unter jene ausgeschlossen wurde«. Er habe den Boden, den er 1945 im Glauben an die Ehrlichkeit der Politik betrat, nicht geprüft, die »inneren Möglichkeiten der SED nicht richtig beurteilt« und nicht gesehen, daß aus der gegen die nationalsozialistische Diktatur gesetzten antifaschistisch-demokratischen Ordnung »eine andere Art von Diktatur hervorgehen könne«. Der Kommunismus, für dessen Diktatur er sich mitverantwortlich fühle, werde zerbrechen. Von seinen demokratischen Grundbegriffen her hielt DEITERS Planwirtschaft in einer Republik trotz ihrer mangelnden Effizienz noch immer für moralisch besser als »Herrschaft monopolistischer Geldinstitute und Industrieverbände«, aber ohne Gegengewicht werde diese Wirtschaft zur Despotie. Vom »Vertrauen auf die schaffende Kraft der Gewalt« sei er »geheilt«. Auch die »Erfahrung mit der uneingeschränkten Erziehungsgewalt des Staates« führe ihn »zurück zum Pluralismus«. Seine letzte, immer noch illusionäre Hoffnung setzte der Emeritus auf einen vergeistigten und sittlichen, auf moralische Eroberungen bedachten Sozialismus in einem durch Entspannungspolitik wiedervereinigten Deutschland (vgl. REFLEKTIONEN).

Geschichtsbetrachtung bedingt mir den Zusammenklang von Distanz und Nähe, Kritik und Einfühlung, Prinzip und Offenheit, auch produktive Unsicherheit. Vielleicht kann der Versuch, diese Maßstäbe anzunehmen, etwas zu Verständnis deutscher pädagogischer Nachkriegsgeschichte und zu biographischer Akzeptanz heute beitragen. Sieger der Geschichte gibt es nicht, es siegt immer die Geschichte. Aber ihr Wirken etwas zu kennen, heißt ihr nahe zu sein, sich auf ihr Wirken einzustellen.

Archivalien

Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv. Zentrales Parteiarchiv. Zit. als SAPMO-BArch mit den betreffenden Signaturangaben.

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung. Archiv. Bestand der früheren Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. Zit. als DIPF-BBF/Arch mit den betreffenden Signaturen.

Literatur

Allen Kindern das gleiche Recht auf Bildung. Dokumente und Materialien zur demokratischen Schulreform. Berlin(Ost) 1981.

BECKER, H./KLUCHERT, G.: Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart 1993.

- BENNER, D./SLADEK, H.: Vergessene Erziehungstheoretische, bildungstheoretische und bildungspolitische Kontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR. Ms. Berlin 1993.
- BODENSIECK, H.: Wilhelm Piecks Moskauer Aufzeichnungen vom »4./6.45«. Ein Schlüsseldokument für Stalins Deutschlandpolitik. In: FISCHER, A. (Hrsg.): Studien zur Geschichte der SBZ/DDR. Berlin 1991, S. 29–51.
- BOROWSKY, P.: Deutschland 1945–1969. Hannover 1993.
- CLOER, E.: Ausgewählte Aspekte der Entwicklung des pädagogischen Denkens in der SBZ und DDR. In: Die Deutsche Schule 80 (1988) 1, S. 19–32.
- CLOER, E.: Bildungspolitik und universitäre Pädagogik in der Geburtsstunde des Landes Niedersachsen 1945 bis 1948. Vergewisserung über schon vergessene Anfänge. In: OVERESCH, M.: Zeitenwende. Umbruch und Aufbruch in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg. Hannover (Niedersächsische Landeszentrale für Politische Bildung) 1986, S. 85–111.
- DAS AHLENER PROGRAMM (Programmatische Erklärung des Zonenausschusses der CDU der britischen Zone auf der Tagung vom 1. bis 3. Februar 1947 in Ahlen. In: STEININGER, R.: Deutsche Geschichte 1945–1961. Darstellung und Dokumente in zwei Bänden. Bd. 1. Frankfurt a.M. 1990.
- DEITERS, H.: Die Stellung des Lehrers in der Auffassung der pädagogischen Reformbewegung. In: pädagogik 1 (1946) 1, S. 35–42.
- DIREKTIVE Nr. 54: Grundsätze für die Demokratisierung des deutschen Bildungswesens. In: MICHAEL/SCHIEPP 1993, S. 337–341.
- Dokumente zur Geschichte der SED, Bd. 2: 1945 bis 1971. Berlin (Ost) 1986, S. 12.
- Dokumente zur Geschichte des Schulwesens der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1: 1945–1955. Ausgewählt von G. UHLIG. Eingeleitet von G. UHLIG und K.-H. GÜNTHER. Berlin (Ost) 1970, (Monumenta Paedagogica. Bd. VI).
- Erziehung in Deutschland. Bericht und Vorschläge der Amerikanischen Erziehungskommission. Hrsg. »Die Neue Zeitung«, München (1946).
- FEIGE, H.-U.: Die Gesellschaftswissenschaftliche Fakultät an der Universität Leipzig (1947–1951). In: Deutschland Archiv 26 (1993), 5, S. 576–578.
- FRICKE, K.W.: »Kampf dem Klassenfeind«: Politische Verfolgung in der SBZ. In: FISCHER, A. (Hrsg.): Studien zur Geschichte der SBZ/DDR. Berlin 1991, S. 179–193.
- Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung. Bd. 5. Januar 1933 bis Mai 1945. Berlin (Ost) 1966.
- Grundsätze und Ziel der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Vom 21. April 1946. In: Dokumente 1970, S. 207–210.
- GEISSLER, G.: Zur Schulreform und den Erziehungszielen in der Sowjetischen Besatzungszone 1945 bis 1947. In: Pädagogik und Schulalltag 46 (1991), 4, S. 410–422.
- GEISSLER, G.: Zur bildungspolitischen Tendenzwende in der SBZ 1947 bis 1949. In: Pädagogik und Schulalltag 46 (1991), 5, S. 529–543.
- GEISSLER, G.: Die Konstituierung der Einheitsschule in der Sowjetischen Besatzungszone im interzonalen Kontext. In: Pädagogik und Schulalltag 48 (1993), 5, S. 489–500.
- GEISSLER, G.: Organisation und Durchsetzungsvermögen der SED im Bildungswesen bis zu Beginn der fünfziger Jahre. In: CLOER, E. (Hrsg.): Bilanzierungsversuch von innen. Weinheim/München 1994.
- Gleiches Bildungsrecht für alle. Das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule. Feierlich verkündet am 12. Juni 1946 in Weimar. o.O. (1946).
- HERRLITZ, H.G.: Die Restauration der deutschen Erziehungswissenschaft nach 1945 im Ost-West-Vergleich. In: Die Deutsche Schule 80 (1988), 1, S. 4–18.
- HERRLITZ, H.-G./HOPF, W./TITZE, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim/München 1993.
- HOHLFELD, B.: Die Neulehrer in der SBZ/DDR 1945–1953. Ihre Rolle bei der Umgestaltung von Gesellschaft und Staat. Weinheim 1992.
- JÄGER, M.: Kulturpolitik der DDR. In: Deutschland Archiv 26 (1993) 7, S. 873–880 (Dokumentation: Enquete-Kommission – Kunst und Kultur in der DDR).
- KERSTING, Ch.: Konstituierungsprozeß der Pädagogischen Fakultäten in der SBZ/DDR 1945–1955. Ms. Berlin 1993.

- KLEWITZ, M.: Die Berliner Einheitsschule 1945–1951. Entstehung, Durchführung und Revision des Reformgesetzes von 1947/48. Berlin (West) 1971.
- KLESSMANN, CH.: Die doppelte Staatsgründung. Deutsche Geschichte 1945–1955. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen 1991.
- LEONHARD, W.: Das kurze Leben der DDR. Berichte und Kommentare aus vier Jahrzehnten. Stuttgart 1993.
- MICHAEL, B./SCHEPP, H.-H.: Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen/Zürich 1993, Quellensammlung zur Kulturgeschichte, Bd. 22.
- PETZOLD, J.: Die Entnazifizierung der sächsischen Lehrerschaft 1945. In: Historische DDR-Forschung. Aufsätze und Studien. Hrsg. von J. KOCKA. Berlin 1993.
- RADDE, G.: Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. Berlin 1973 (Historische und Pädagogische Studien, Bd. 4).
- RADDE, G.: Kontinuität und Abbruch demokratischer Schulreform. Das Beispiel der Einheitsschule in Groß-Berlin. In: Jahrbuch für Pädagogik 1993. Öffentliche Pädagogik vor der Jahrhundertwende: Herausforderungen, Widersprüche, Perspektiven. Frankfurt a.M./Berlin/Bern/New York/Paris/ Wien 1993, S. 29–52.
- REIHER, D. (Hrsg.): Kirchlicher Unterricht in der DDR 1949–1990. Dokumentation eines Weges. Göttingen 1992.
- SCHMOLDT, B.: Schulpädagogische Zeitgeschichte 1945 bis 1968 aus der Perspektive Berlins. In: SCHMOLDT, B. (Hrsg.): Das Schulwesen in Berlin seit 1945. Berlin 1990, S. 29–46.
- SCHMOLDT, B.: Deiters, Heinrich: Bildung und Leben. Erinnerungen eines deutschen Pädagogen. In: Pädagogische Rundschau 45 (1991), 1, S. 125–128.
- TENORTH, H.-E.: Die Bildungsgeschichte der DDR – Teil der deutschen Bildungsgeschichte? Ms., Berlin 1993.
- Reflektionen. Private Aufzeichnungen von 1958 bis 1965.
- Um die Erneuerung der deutschen Kultur. Erste Zentrale Kulturtagung der Kommunistischen Partei Deutschlands vom 3. bis 5. Februar in Berlin graphische Niederschrift. Berlin 1946.
- WEBER, H.: Die DDR 1945–1990. München 1993.
- Wegbereiter der neuen Schule. Hrsg. von G. HOHENDORF/H. KÖNIG/E. MEUMANN. Berlin 1989.
- WEHNER, J.: Kulturpolitik und Volksfront. Ein Beitrag zur Geschichte der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands 1945 bis 1949. 2 Teile. Frankfurt a.M. 1992 (Europäische Hochschulschriften, Reihe III, Vol. 518).
- WEIDENFELD, W./KORTE, K.-R. (Hrsg.): Handwörterbuch zur deutschen Einheit. Frankfurt a.M. 1992 (Bundeszentrale für Politische Bildung).
- WELSH, H.: Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung (DVV). In: SBZ-Handbuch. Hrsg. von M. BROZAT und H. WEBER. München 1990.
- WETTIG, G.: Die Deutschlandnote vom 10. März 1952 auf der Basis diplomatischer Akten des russischen Außenministeriums. In: Deutschland Archiv 26 (1993), 7, S. 786–809.

Anschrift des Autors:

Dr. Gert Geißler, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Forschungsstelle Berlin, Warschauer Straße 34–38, 10213 Berlin